



## The Relationship between Problematic Life Domains and Academic Dishonesty A Case Study of University of Tehran's Students

Saeed Kabiri<sup>1</sup> | Ali Dadgar<sup>2</sup>

1. Corresponding author, Department of Social Studies, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies, Tehran, Iran. E-mail: [s.kabiri@iscs.ac.ir](mailto:s.kabiri@iscs.ac.ir)
2. Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: [ali.dadgar@ut.ac.ir](mailto:ali.dadgar@ut.ac.ir)

### Article Info

**Article type:**  
Research Article

**Article history:**  
Received: 12 April 2025  
Received in revised form: 12 July 2025  
Accepted: 10 August 2025  
Published online: 16 September 2025

**Keywords:**  
Academic dishonesty,  
problematic life domains,  
Motivation, Deterrence,  
Tehran University students

### ABSTRACT

Academic dishonesty is a widespread issue in academic settings. The objective of the present investigation is to investigate the extent to which academic dishonesty among university students is predicted by problematic life domains. The statistical population of students from various faculties at the University of Tehran during the 2023–2024 academic year was the subject of the descriptive-correlational design employed in the research. Using a multistage cluster sampling method, a sample of 358 students (167 females and 191 males) was selected. Questionnaires regarding academic dishonesty, self-control, individual morality, moral identity, deviant peers, attachment to university, parental attachment, parental monitoring, motivation for academic dishonesty, and deterrence against academic dishonesty comprised the research instruments. Data were analyzed using Pearson correlation, multiple and hierarchical regression (SPSS-27), as well as structural equation modeling (Amos-24). The findings revealed that the four problematic life domains, as well as motivation, deterrence, and demographic variables, accounted for 48% of the variance in academic dishonesty. Furthermore, 23% of the variance in deterrence and 26% of the variance in motivation for academic dishonesty were accounted for by the individual, familial, peer, and academic domains. Significant gender disparities were observed, with male students engaging in dishonest behaviors more frequently than their female counterparts. Additionally, academic dishonesty was significantly predicted by age and educational level. The results, which are based on Agnew's General Theory of Crime and Delinquency (2005), indicate that academic dishonesty may be facilitated by adverse conditions in the individual, familial, peer, and academic domains. This is achieved by weakening social bonds, reducing self-control, and increasing associations with deviant peers, thereby enhancing motivation and reducing deterrence against unethical behaviors. The uniqueness of this study is its simultaneous examination of multiple aspects of students' lives and its emphasis on the importance of multilevel interventions to prevent academic misconduct in universities.

**Cite this article:** Kabiri, S. & Dadgar, A. (2025). The Relationship between Problematic Life Domains and Academic Dishonesty: A Case Study of University of Tehran's Students. *Social Studies and Research in Iran*, 14(3):509-531. <https://doi.org/10.22059/jisr.2025.393342.1610>



Authors retain the copyright and full publishing rights.  
DOI: <https://doi.org/10.22059/jisr.2025.393342.1610>

Publisher: University of Tehran Press.



## بررسی رابطه بین قلمروهای مسئله‌ساز زندگی و عدم صداقت دانشگاهی

## مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه تهران

سعید کبیری<sup>۱</sup> | علی دادگر<sup>۲</sup>۱. نویسنده مسئول، گروه مطالعات اجتماعی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی، تهران، ایران. رایانامه: [s.kabiri@iscs.ac.ir](mailto:s.kabiri@iscs.ac.ir)۲. گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: [ali.dadgar@ut.ac.ir](mailto:ali.dadgar@ut.ac.ir)

## اطلاعات مقاله

## چکیده

عدم صداقت دانشگاهی مسئله‌ای فراگیر در محیط‌های علمی است. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش قلمروهای مسئله‌ساز زندگی در پیش‌بینی عدم صداقت دانشگاهی است.

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل دانشجویان دانشکده‌های دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ است. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد و ۳۵۸ نفر (۱۶۷ دختر و ۱۹۱ پسر) انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های عدم صداقت دانشگاهی، خودکنترلی، اخلاق فردی، هویت اخلاقی، همسالان کج‌رو، دلبستگی به دانشگاه، دلبستگی به والدین، نظارت والدین، انگیزه و بازدارندگی در برابر عدم صداقت دانشگاهی بود. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و سلسله‌مراتبی (SPSS-27) و مدل‌سازی معادلات ساختاری (AMOS-24) تحلیل شدند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۴/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۵/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۲۵

یافته‌ها نشان داد چهار قلمرو مسئله‌ساز زندگی، همراه با انگیزه و بازدارندگی، به همراه متغیرهای دموگرافیک قادر به تبیین ۴۸ درصد واریانس عدم صداقت دانشگاهی هستند. همچنین قلمروهای فردی، خانوادگی، همسالان و دانشگاهی به ترتیب ۲۳ درصد از واریانس بازدارندگی و ۲۶ درصد از واریانس انگیزه را در زمینه عدم صداقت دانشگاهی تبیین می‌کنند. تفاوت‌های جنسیتی نیز معنادار بود؛ به‌گونه‌ای که مردان بیش از زنان درگیر عدم صداقت علمی بودند. علاوه بر این، سن و مقطع تحصیلی نیز اثر معناداری بر رفتارهای تقلبی داشتند.

## کلیدواژه‌ها:

انگیزه، دانشجویان، دانشگاه تهران، عدم صداقت دانشگاهی، قلمروهای مسئله‌ساز زندگی، محدودیت

یافته‌ها بر مبنای نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو (۲۰۰۵) بیانگر آن است که شرایط آسیب‌زا در سطوح فردی، خانوادگی، همسالان و تحصیلی از طریق کاهش کنترل فردی، تضعیف پیوندهای اجتماعی و افزایش ارتباط با همسالان منحرف می‌تواند موجب افزایش انگیزه و کاهش بازدارندگی در برابر کنش‌های غیراخلاقی شود. نوآوری پژوهش در تحلیل هم‌زمان ابعاد مختلف زندگی دانشجویان و تأکید بر ضرورت مداخلات چندسطحی برای پیشگیری از تقلب علمی است.

استناد: کبیری، سعید و دادگر، علی (۱۴۰۴). بررسی رابطه بین قلمروهای مسئله‌ساز زندگی و عدم صداقت دانشگاهی مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه تهران. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۱۴(۳): ۵۰۹-۵۳۱. <https://doi.org/10.22059/jisr.2025.393342.1610>



ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران. نویسندگان حق نشر و حقوق کامل انتشار را حفظ می‌کنند.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jisr.2025.393342.1610>

## ۱. مقدمه و طرح مسئله

از عدم صداقت دانشگاهی<sup>۱</sup> به‌عنوان مسئله‌ای فراگیر در محیط‌های علمی یاد می‌شود (رینکی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). در واقع این پدیده آن‌قدر شایع است که برخی محققان آن را اپیدمی توصیف می‌کنند (ژائو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). شورای اخلاق کارنگی در امور بین‌الملل<sup>۴</sup> تقلب در فعالیت‌های تحصیلی را به‌عنوان شکلی از وخامت اخلاقی در زندگی دانشگاهی عنوان کرده است. همچنین اخیراً وزارت آموزش ایالات متحده<sup>۵</sup> گزارشی منتشر کرده که در آن تقلب در بین دانشجویان به‌عنوان مسئله‌ای مزمن برجسته شده است (والترز و داهل<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲).

عدم صداقت علمی به هر نوع عمل غیرصادقانه‌ای اطلاق می‌شود که به‌منظور ارتقای جایگاه علمی فرد انجام شود (سیرکا و بیلن<sup>۷</sup>، ۲۰۲۴). والکر و هولتفرتر<sup>۸</sup> (۲۰۱۵) نیز آن را هرگونه اقدام یا تلاش متقلبانه برای استفاده از ابزارهای غیرمجاز در کار علمی می‌دانند. عدم صداقت دانشگاهی به نقض خط‌مشی اخلاق علمی یک مؤسسه مربوط است و رفتارهایی مانند سرقت ادبی<sup>۹</sup>، ارجاع‌دهی دروغین<sup>۱۰</sup>، جعل داده‌ها و یافته<sup>۱۱</sup>، کارشکنی در امور همکلاسی‌ها<sup>۱۲</sup> و تقلب<sup>۱۳</sup> را شامل می‌شود (شارما، میتا و ویاس<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۴). همچنین برخی پژوهشگران آن را در قالب جرائم بقره‌سفید دانشگاهی<sup>۱۵</sup> مفهوم‌پردازی کرده‌اند؛ به‌گونه‌ای که اتگار، بلاو و ایشت آلکالای<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۹) استدلال می‌کنند این نوع جرائم غیرخسونت‌آمیزند، معمولاً قربانی مشخص ندارند، کمتر با محکومیت قضایی روبه‌رو می‌شوند و از جرائم خیابانی، مجازات کمتری دارند.

تخمین میزان درگیری دانشجویان با عدم صداقت دانشگاهی متغیر است، اما شواهد نشان می‌دهد این پدیده در چند دهه اخیر رشد چشمگیری داشته است (لی<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش دوگاس<sup>۱۸</sup> و همکاران (۲۰۱۴) درصد آن ۲۷ تا ۸۹ گزارش شد. ۵۷/۳ درصد دانشجویان کانادایی به دانشجویان دیگر اجازه رونویسی از کارشان را دادند (ترنس<sup>۱۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۹)، ۶۱ درصد دانشجویان سوئدی بدون ذکر منبع، متنی را رونویسی کردند (تراست<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۹) و ۳۶ درصد دانشجویان آلمانی حداقل یک بار از برگه امتحانی دیگری رونوشت برداشته‌اند (پارتزک<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). به‌طور مشابه، ۸۸ درصد از دانشجویان آفریقای جنوبی (تیرات و

1. Academic dishonesty
2. Reinke
3. Zhao
4. Carnegie Council for Ethics in International Affairs
5. U.S. Department of Education
6. Waltzer & Dahl
7. Sirca & Billen
8. Walker & Holtfreter
9. plagiarism
10. sloppy citations
11. fabrication
12. sabotaging classmates
13. cheating
14. Sharma, Mehta, & Vyas
15. Academic white collar crime
16. Etgar, Blau, & Eshet Alkalai
17. Lee
18. Dogaš
19. Ternes
20. Trost
21. Patrzek, J.

اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲) و ۷۶/۸ درصد از دانشجویان کره جنوبی (پارک، پارک و جانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳) حداقل یک بار مرتکب شکلی از تقلب دانشگاهی شده‌اند. در پیمایشی تازه نیز بیش از یک‌سوم دانشجویان از هوش مصنوعی برای تکالیف خود استفاده کرده‌اند. ۷۵ درصد نیز آن را تقلب دانسته‌اند، اما باز هم آن را انجام داده‌اند (سالیوان، کلی و مک‌لوهان<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). این روند موجب شد برخی دانشگاه‌ها استفاده از هوش مصنوعی را ممنوع و شماری از پژوهشگران آن را تهدید و طاعون آموزش بنامند (کاتن، کاتن و شیپوی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۴). در ایران، کاظمی و اصغری (۱۳۹۸) در پژوهشی انتقادی برون‌سپاری پایان‌نامه را یکی از اشکال عدم صداقت دانشگاهی و پدیده‌ای روبه‌رشد از ابتدای دهه ۱۳۹۰ دانستند. همچنین گزارشی در پایگاه علم<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) نشان داد ایران از نظر نسبت مقالات جمع‌آوری‌شده علمی در صدر قرار داشته است (کیانی طالقانی و زین‌آبادی، ۱۳۹۹). علیوردی‌نیا و همکاران (۱۳۹۴) شیوع تقلب دانشگاهی را بین ۲۰ تا ۹۷ درصد گزارش کردند. در مطالعه‌ای دیگر (علیوردی‌نیا و همکاران، ۱۴۰۲) ۷۰ درصد پسران و ۵۲ درصد دختران دانشجویان به تقلب متوسط به بالا اذعان کردند. همچنین کاظمیان (۱۳۹۶) نشان داد ۷۷/۹ درصد دانشجویان پزشکی وقوع تقلب را تأیید کردند و در تحقیق فعلی و همکاران (۱۴۰۱) فقط ۳/۳ درصد اذعان کردند هرگز تقلب نکرده‌اند.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های کنکاش‌های نظری و تجربی پیشین در تبیین عدم صداقت دانشگاهی، نبود چارچوب نظری جامع -مطالعه هم‌زمان عوامل سطح فردی، بین‌فردی، اجتماعی، فرهنگی و ساختاری- به‌منظور پیش‌بینی عدم صداقت دانشگاهی بوده است. در سال‌های اخیر، پژوهشگران با به‌کارگیری نظریه‌های مختلفی به تبیین عدم صداقت دانشگاهی پرداخته‌اند؛ مانند خودکنترلی<sup>۶</sup> (ویلیامز و ویلیامز، ۲۰۱۲)، یادگیری اجتماعی (علیوردی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۲؛ استوگر، ملیر و مارکوم<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳)، پیوند اجتماعی<sup>۸</sup> (جنتینا، تانگ و گیو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸)، فشار<sup>۱۰</sup> (ناگی و گروز، ۲۰۲۲)، خنثی‌سازی<sup>۱۱</sup> (علیخواه، بولاچی، یاقوتی، ۱۳۹۳)، آنومی<sup>۱۲</sup> (بشیر و ساین<sup>۱۳</sup>، ساین<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۸)، پیشگیری از جرم<sup>۱۴</sup> (کلر، والکر و هابسون<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۷)، کنش موقعیت‌مند<sup>۱۶</sup> (شادمفعت و همکاران، ۲۰۲۴؛ کوکران<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۵)، انتخاب عقلانی<sup>۱۸</sup> (علیوردی‌نیا و همکاران، ۱۴۰۲؛ ناگی و گروز، ۲۰۲۲)، بازدارندگی (علیوردی‌نیا و همکاران، ۱۴۰۲)، آنومی نهادی<sup>۱۹</sup> (هیرتنلینهر، فارل و باچر<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۳) و نظریه عمومی جرم و بزهکاری اکتیو (کبیری وانگو، ۲۰۲۵؛ کوکران، ۲۰۱۷). در ایران نیز معدود نظریه‌های خنثی‌سازی، یادگیری اجتماعی، انتخاب عقلانی و خودکنترلی برای تبیین پدیده عدم صداقت دانشگاهی مورد

1. Theart & Smit
2. Park, Park, & Jang
3. Sullivan, Kelly, & McLaughlan
4. Cotton, Cotton, & Shipway
5. Science
6. Self-control theory
7. Stogner, Miller, & Marcum
8. Social Bonding theory
9. Gentina, Tang, & Gu
10. Strain theory
11. Neutralization theory
12. Anomie theory
13. Bashir & Singh
14. crime prevention theory
15. Clare, Walker, & Hobson
16. Situational Action theory
17. Cochran
18. Rational Choice theory
19. Institutional Anomie theory
20. Hirtlenlehner, Farrall, & Bacher

استفاده قرار گرفته‌اند و باقی تحقیقات از رویکرد کیفی و نگاه پدیدارشناسانه برای شناخت علل و جایگاه این پدیده در گفتمان دانشگاهی استفاده کرده‌اند (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳؛ آهنچیان و همکاران، ۱۴۰۱).

با رشد رویکردهای بین‌رشته‌ای، جرم‌شناسان معتقدند ترکیب نظریات مختلف در قالب چارچوبی تلفیقی می‌تواند به تبیین جامع‌تر و پیش‌بینی قوی‌تر پدیده‌های اجتماعی منجر شود؛ زیرا ضعف یک نظریه اغلب با قوت نظریه دیگر جبران می‌شود (فرینگتون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند فاکتورهای فردی، اجتماعی و موقعیتی معمولاً به صورت تعاملی و تجمعی عمل می‌کنند و اثر متقابل آن‌ها قدرت پیش‌بینی بیشتری از هر عامل به‌تنهایی دارد (باسکین<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ مان<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). براین‌اساس، ترکیب نظریه‌ها و به‌کارگیری متغیرهای متنوع، کارآمدترین الگو برای تحلیل و پیش‌بینی جرائم و کج‌روی‌ها تلقی می‌شود (پارنت<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). در سال‌های اخیر، نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) به‌عنوان یکی از نظریه‌های یکپارچه<sup>۶</sup> و نویدبخش مطرح شده است. این نظریه بر چندعاملی بودن<sup>۷</sup> و تعامل<sup>۸</sup> عوامل مختلف تأکید دارد و استدلال می‌کند که کج‌روی -از جمله عدم صداقت دانشگاهی- پیامد مجموعه‌ای از عوامل در پنج قلمرو خانواده، تحصیلی، همسالان، شغلی و فردی است (کوکران، ۲۰۱۵؛ ۲۰۱۷). این قلمروها به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر احتمال بروز تقلب اثرگذارند و هنگامی که دچار گسست می‌شوند، انگیزه برای رفتار متقلبانه افزایش می‌یابد. پژوهش حاضر با الهام از این نظریه می‌پرسد: آیا می‌توان عدم صداقت دانشگاهی دانشجویان ایرانی را براساس این قلمروهای مسئله‌ساز تبیین کرد؟

## ۲. پیشینه پژوهش

عوامل تأثیرگذار بر عدم صداقت دانشگاهی را می‌توان در سه حوزه متغیرهای فردی، زمینه‌ای و اجتماعی تقسیم‌بندی کرد. تحقیقات پیشین نشان داده‌اند ویژگی‌های شخصیت (باران و جانسون<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰)، نگرش فردی (یو، گلانزر و جانسون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱)، ظرفیت‌های اخلاقی (آمپونی<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، انگیزه‌های درونی و بیرونی (باکون<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، خودکنترلی (بلاچینو<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲)، تمایلات انحرافی (ویلیامز و ویلیامز، ۲۰۲۱)، باورهای مذهبی (اونو<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۱)، خودکارآمدی (کرو، فانگ و هاف<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۱) نقشی تعیین‌کننده در مبادرت به عدم صداقت دانشگاهی دارند. در قلمرو عوامل زمینه‌ای، بین‌بازدارندگی ادراک‌شده (هندی، مونتاروگات و پاپادیمیتریو<sup>۱۶</sup>، ۲۰۲۱)، فرصت‌های مجرمانه (کلر<sup>۱۷</sup>، ۲۰۲۳)، فشارهای درسی و دانشگاهی (سورامان و وانگ<sup>۱۸</sup>، ۲۰۲۲)

1. Farrington
2. Baskin
3. Mann
4. Parent
5. Agnew's General Theory of Crime and Delinquency
6. Integrated theory
7. Multifactoriality
8. Interaction
9. Baran & Jonason
10. Yu, Glanzer, & Johnson
11. Ampuni
12. Bacon
13. Blachnio
14. Onu
15. Krou, Fong, & Hoff
16. Hendy, Montargot, & Papadimitriou

همبستگی معناداری گزارش شده است. در بخش عوامل اجتماعی-فرهنگی نیز فضای دانشگاهی (ژائو و همکاران، ۲۰۲۲)، تقلب همسالان (مالسکی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲)، تفاوت‌های فرهنگی (بلاچینو و همکاران، ۲۰۲۲)، فشارهای اجتماعی (آنیثا و ساندارام<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱)، هنجارهای ذهنی (وانگ و ژانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲) به صورت معنادار مبادرت به عدم صداقت دانشگاهی را پیش‌بینی می‌کنند. اگرچه تحقیقات گذشته درک ما از عدم صداقت دانشگاهی را گسترش داده‌اند، اما رشد فزاینده این پدیده ضرورت استفاده از رویکردهای نظری یکپارچه و ترکیبی را برجسته می‌سازد. بسیاری از مطالعات پیشین فقط بر عوامل منفرد مانند ویژگی‌های دموگرافیک یا سیاست‌های دانشگاهی تمرکز کرده‌اند و تعامل میان حوزه‌های مختلف زندگی را نادیده گرفته‌اند. در این زمینه، نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو (۲۰۰۵) چارچوبی جامع برای فهم عدم صداقت تحصیلی ارائه می‌دهد. این نظریه تأکید دارد که رفتارهای غیراخلاقی تحت تأثیر حوزه‌هایی مانند خانواده، همسالان، دانشگاه، کار و فردیت شکل می‌گیرند و از تعامل پویا میان آن‌ها برمی‌خیزند (اگنیو، ۲۰۰۵). با در نظر گرفتن عوامل رشدمحور، فرهنگی و اجتماعی، این چارچوب بینشی عمیق‌تر از انگیزه‌ها، فشارها و محدودیت‌های مؤثر بر تقلب علمی فراهم می‌سازد و بستری ارزشمند برای بررسی و پیشگیری در محیط‌های آموزشی ایجاد می‌کند.

### ۳. چارچوب نظری: عدم صداقت دانشگاهی از دریچه نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو (۲۰۰۵)

نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو (۲۰۰۵) رویکردی یکپارچه برای فهم رفتارهای انحرافی ارائه می‌دهد و بر نقش هم‌زمان عوامل فردی، خانوادگی، دانشگاهی، همسالان و محیط شغلی تأکید دارد. براساس این نظریه، عدم صداقت تحصیلی زمانی رخ می‌دهد که محدودیت‌ها ضعیف و انگیزه‌ها برای انحراف قوی باشند و این امر از تعامل میان قلمروهای مشکل‌آفرین زندگی شکل می‌گیرد. *قلمرو مسئله‌برانگیز فردی*: براساس دیدگاه اگنیو، ضعف در خودکنترلی یکی از مهم‌ترین زمینه‌های فردی در شکل‌گیری رفتارهای غیرصادقانه تحصیلی است. دانشجویانی که توانایی محدودی در کنترل تکانه‌ها دارند، غالباً به‌جای توجه به منافع پایدار و بلندمدت، به پاداش‌های سریع و کوتاه‌مدت گرایش نشان می‌دهند و در مواجهه با فشارهای هیجانی، از مهارت کافی برای تنظیم و مدیریت هیجان‌ها برخوردار نیستند. همین امر آنان را در برابر رفتارهایی مانند تقلب و سرقت ادبی آسیب‌پذیرتر می‌سازد (شادمفعت و همکاران، ۲۰۲۴؛ بلاچینو و همکاران، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، کم‌رنگ‌بودن هویت اخلاقی می‌تواند فرایند درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی را تضعیف کند و به دانشجویان امکان دهد با استفاده از استدلال‌ها و توجیه‌های عقلانی، تقلب را برای خود مشروع جلوه دهد. در چنین حالتی، اگر منافع ادراک‌شده ناشی از تقلب بیشتر از هزینه‌های اخلاقی آن تلقی شود، احتمال ارتکاب رفتارهای غیرصادقانه به‌طور معناداری افزایش می‌یابد (کبیری و انگو، ۲۰۲۵).

*قلمرو مسئله‌برانگیز همسالان*: ارتباطات همسالان یکی از مهم‌ترین زمینه‌های اجتماعی در شکل‌دهی به رفتارهای تحصیلی به‌شمار می‌رود. زمانی که دانشجویان در جمعی قرار می‌گیرند که تقلب رفتاری رایج تلقی می‌شود، این هنجار منحرف می‌تواند به تدریج ماهیت عادی و پذیرفته‌شده پیدا کند. در چنین شرایطی، نه تنها احساس گناه یا مسئولیت اخلاقی نسبت به بی‌صداقتی کاهش می‌یابد، بلکه خود شبکه‌دوستان می‌تواند به‌عنوان منبع فرصت‌ها و آموزش روش‌های تقلب عمل کند. این فرایند موجب می‌شود تقویت اجتماعی از سوی همسالان به‌طور مستقیم احتمال بروز رفتارهای غیرصادقانه تحصیلی را افزایش دهد (شادمفعت و همکاران،

1. Clare
2. Surahman & Wang
3. Malesky
4. Anitha & Sundaram
5. Wang & Zhang

۲۰۲۴). در همین راستا، نظریه عمومی جرم و بزهکاری نیز تأکید می‌کند که ارتباط مستمر با همسالان کجرو نه‌تنها معیارهای اخلاقی و هنجاری دانشجوی را تضعیف می‌کند، بلکه قلمرو روابط همسالان را به بستری مسئله‌ساز برای تشدید گرایش به تقلب دانشگاهی بدل می‌سازد (کبیری و انگو، ۲۰۲۵).

*قلمرو مسئله‌برانگیز دانشگاه:* یکی از عوامل کلیدی در بروز بی‌صداقتی تحصیلی، کیفیت پیوند دانشجوی با دانشگاه است. هنگامی که سطح دل‌بستگی شناختی و عاطفی به نهاد دانشگاه پایین باشد، احساس تعهد به ارزش‌ها و هنجارهای آکادمیک تضعیف می‌شود و دانشجوی به رعایت استانداردها و قوانین آموزشی بی‌اعتنا تر عمل می‌کند. چنین گسستی معمولاً در شرایطی رخ می‌دهد که دانشجوی مشارکت محدودی در فعالیت‌های علمی و اجتماعی دارد، روابط ضعیفی با استادان تجربه می‌کند یا احساس می‌کند دانشگاه به نیازها و دغدغه‌های او توجه کافی ندارد (مک‌آبی و همکاران، ۲۰۰۸). از سوی دیگر، تجربه تبعیض یا کیفیت پایین زندگی دانشگاهی نیز می‌تواند فشار روانی و اجتماعی را تشدید کند. مسائلی مانند استرس‌های مداوم، مشکلات مالی یا ناکارآمدی خدمات رفاهی، فضایی را شکل می‌دهد که در آن، موفقیت به هر قیمت به یک راهبرد بقا تبدیل می‌شود. در چنین بافتی، زمینه برای روی آوردن به تقلب و سایر اشکال بی‌صداقتی علمی بسیار افزایش می‌یابد (کبیری و انگو، ۲۰۲۵).

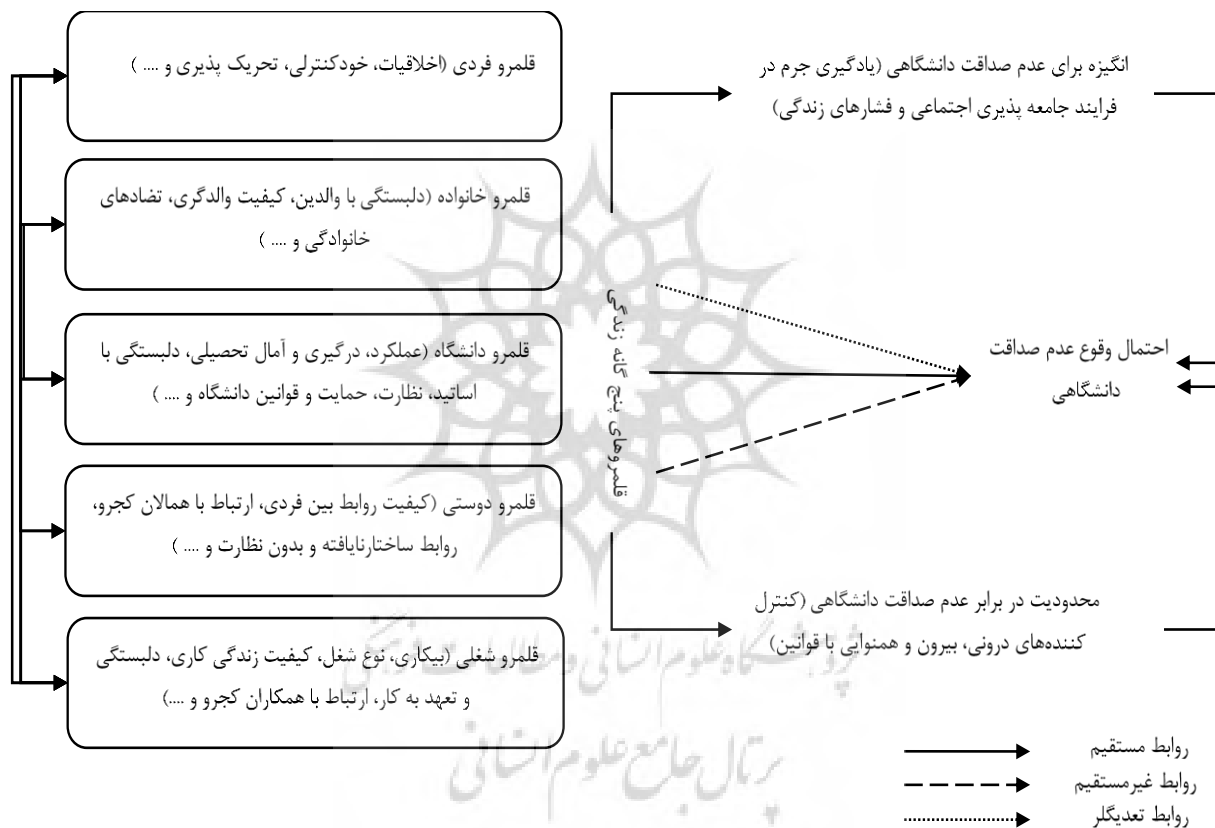
*قلمرو مسئله‌برانگیز خانواده:* خانواده به‌عنوان نخستین بستر اجتماعی، نقشی اساسی در شکل‌گیری نگرش‌ها و الگوهای رفتاری دانشجویان ایفا می‌کند. زمانی که حمایت عاطفی کافی از سوی والدین وجود نداشته باشد یا پیوند عاطفی فرزند با خانواده سست باشد، دانشجویان ممکن است احساس تنهایی، بی‌پناهی و فشار روانی بیشتری تجربه کنند؛ وضعیتی که می‌تواند گرایش او به رفتارهای ناسازگارانه‌ای مانند بی‌صداقتی تحصیلی را افزایش دهد (کوکران، ۲۰۱۷). علاوه‌براین، نبود راهنمایی مؤثر یا اتخاذ سبک‌های والدگری اجتنابی و سهل‌گیرانه، معمولاً با سطوح بالاتری از پریشانی هیجانی و ضعف بیستری در تنظیم رفتار همراه است. چنین شرایطی می‌تواند زمینه‌ساز انتخاب راهکارهای انحرافی، از جمله تقلب دانشگاهی، به‌عنوان شیوه‌ای برای غلبه بر فشارهای تحصیلی شود. در یک نگاه کلی‌تر، وجود مشکلات ساختاری و کارکردی در خانواده می‌تواند دانشجویان را به سمت جست‌وجوی میانبرهایی غیرقانونی و غیراخلاقی سوق دهد و احتمال تخطی از هنجارهای آموزشی را تقویت کند (کبیری و انگو، ۲۰۲۵).

*انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی:* گرایش به رفتارهای غیرصادقانه در دانشگاه می‌تواند ریشه در انگیزه‌های گوناگون داشته باشد. گاهی دانشجوی برای دستیابی به رضایت آنی از موفقیت تحصیلی و کسب نمرات بالا بدون صرف تلاش کافی به تقلب روی می‌آورد. در این حالت، تقلب نه‌تنها ابزاری برای رسیدن به نتیجه‌ای سریع است، بلکه نوعی جایگزین برای مسیر دشوار یادگیری نیز تلقی می‌شود. در بعدی دیگر، تقلب می‌تواند نقش مکانیسم مقابله‌ای را ایفا کند؛ به‌ویژه برای دانشجویانی که با احساسات منفی مانند ناامیدی، اضطراب یا ناکامی مواجه‌اند. چنین افرادی ممکن است بی‌صداقتی تحصیلی را راهی برای کنترل یا کاهش فشارهای روانی خود بدانند (کوکران، ۲۰۱۷). همچنین زمانی که فشار برای موفقیت تحصیلی بیش‌ازحد افزایش می‌یابد و انتظارات محیطی سنگین می‌شود، دانشجوی ممکن است تقلب را به‌عنوان راهبرد بقا انتخاب کند. در این وضعیت، حفظ موقعیت علمی و اجتماعی در اولویت قرار می‌گیرد و حتی اصول اخلاقی می‌تواند در برابر فشار موفقیت به حاشیه رانده شود (کبیری و انگو، ۲۰۲۵).

*محدودیت در برابر عدم صداقت تحصیلی:* کارآمدی سیاست‌ها و قوانین دانشگاهی در پیشگیری از بی‌صداقتی تحصیلی نقش تعیین‌کننده دارد. هنگامی که مقررات سختگیرانه و سازوکارهای اجرایی شفاف برای مقابله با تقلب وجود نداشته باشد، دانشجویان سطح خطر و احتمال گرفتارشدن را پایین برآورد می‌کنند و با جسارت بیشتری به رفتارهای غیرصادقانه روی می‌آورند. در چنین فضایی، نبود نظارت مؤثر عملاً نوعی پیام ضمنی از تساهل در برابر تقلب را منتقل می‌کند (شادمفعت و همکاران، ۲۰۲۴). از سوی

دیگر، غیبت بازدارنده‌های غیررسمی مانند عدم تأیید همسالان یا نبود فرهنگ محکومیت رفتار متقابلانه، زمینه‌سازی این پدیده را فراهم می‌سازد. در محیط‌هایی که فرهنگ تقلب حاکم شود، دانشجویان نه تنها از تقبیح اجتماعی هراس ندارند، بلکه گاه تقلب به یک هنجار پذیرفته شده بدل می‌شود و این چرخه انحراف را تقویت می‌کند (کوکران، ۲۰۱۷).

در همین راستا، نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو (۲۰۰۵) با برجسته‌سازی پیوند میان عوامل فردی، اجتماعی و محیطی، چارچوبی جامع برای تبیین ماهیت چندبعدی بی‌صدافتی تحصیلی فراهم می‌آورد. این نظریه نشان می‌دهد رفتار غیرصادقانه نه محصول یک عامل منفرد، بلکه نتیجه هم‌افزایی شرایط روان‌شناختی، شبکه‌های همسالان و ساختارهای نهادی است.



شکل ۱. مدل مفهومی نظریه عمومی جرم و عدم صداقت دانشگاهی (اگنیو، ۲۰۰۵: ۴۴۷)

براساس مدل مفهومی پژوهش، فرضیه‌های اصلی به شرح زیر بیان می‌شوند: ۱. قلمرو مسئله‌ساز فردی بر عدم صداقت دانشگاهی تأثیر دارد؛ ۲. قلمرو مسئله‌ساز خانوادگی بر عدم صداقت دانشگاهی تأثیرگذار است؛ ۳. قلمرو مسئله‌ساز دانشگاهی بر عدم صداقت دانشگاهی اثر دارد؛ ۴. قلمرو مسئله‌ساز همسالان بر عدم صداقت دانشگاهی تأثیر می‌گذارد؛ ۵. انگیزه‌های فردی برای بی‌صدافتی تحصیلی بر عدم صداقت دانشگاهی مؤثر است؛ و ۶. بازدارندگی در برابر بی‌صدافتی تحصیلی بر عدم صداقت دانشگاهی اثرگذار است.

## ۴. روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر به دلیل تبیین عدم صداقت دانشگاهی براساس نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو (۲۰۰۵) از نوع توصیفی-مقطعی، از نظر هدف کاربردی و از نظر جمع‌آوری داده‌ها پیمایشی و میدانی است. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه تهران و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای است. با توجه به اینکه دانشگاه تهران شامل ۱۹ دانشکده مستقل و ۶ دانشکده‌گان با ۲۹ دانشکده وابسته است، دانشکده‌های دانشگاه تهران به‌عنوان خوشه‌هایی در چارچوب نمونه‌گیری در نظر گرفته شدند؛ به طوری که هر دانشکده نمایانگر یک خوشه مجزا و نشان‌دهنده تنوع رشته‌های دانشگاهی این دانشگاه است. در مرحله اول، با استفاده از روش انتخاب تصادفی، ۱۱ دانشکده از مجموع دانشکده‌های دانشگاه تهران انتخاب شدند که این امر فرصت برابر را برای هر دانشکده در گنجانیدن در نمونه تضمین کرد و سوگیری انتخاب را به حداقل رساند. دانشکده‌های انتخاب شده عبارت‌اند از: ۱. دانشکده علوم اجتماعی؛ ۲. دانشکده مدیریت دولتی؛ ۳. دانشکده حکمرانی؛ ۴. دانشکده فیزیک؛ ۵. دانشکده الهیات و معارف اسلامی؛ ۶. دانشکده دامپزشکی؛ ۷. دانشکده برق و کامپیوتر؛ ۸. دانشکده تربیت بدنی؛ ۹. دانشکده دندان‌پزشکی؛ ۱۰. دانشکده معماری؛ و ۱۱. دانشکده مهندسی علوم زیستی. از آنجا که امکان تهیه فهرست کامل دانشجویان دانشکده‌های منتخب وجود نداشت، از روش نمونه‌گیری هدفمند طبقه‌ای استفاده شد؛ به طوری که بر مبنای حوزه علمی (علوم پایه، مهندسی، کشاورزی، علوم انسانی، علوم پزشکی و هنر)، سطح تحصیلات و جنسیت، نمونه‌ها به صورت هدفمند در طبقه‌های مذکور جایگذاری شدند.

برای تعیین حجم نمونه با توجه به نسبت  $F$ ، برای حداکثر ۱۳ متغیر وارد شده در بلوک پیش‌بین (۹ زیرمقیاس برای نظریه عمومی جرم اگنیو و ۴ متغیر هم‌پراش شامل سن، سطح تحصیلات، وضعیت تأهل، جنسیت) از نسخه ۳,۱,۹,۶ برنامه نرم‌افزاری G\*Power استفاده می‌شود. در نظر گرفتن احتمال خطای نوع اول (آلفا)<sup>۱</sup> در سطح ۰/۰۱ (سطح اطمینان ۹۹ درصد)، توان آزمون<sup>۲</sup> برابر با ۰/۹۹ و اندازه اثر<sup>۳</sup> متوسط  $f^2=0/۱۵$ ، حجم نمونه ۳۰۲ نفر محاسبه شد، اما به منظور مقابله با مقادیر پرت و تکمیل ناموفق برخی از آزمون‌ها، با لحاظ کردن ۱۵ درصد ریزش<sup>۴</sup> حجم نمونه نهایی به ۳۴۷ نفر افزایش یافت.

به منظور افزایش اعتبار نمونه‌گیری، پرسشگران در ورودی دانشکده‌های منتخب قرار گرفتند و از روش انتخاب مضربی (۳) استفاده کردند. بدین ترتیب، با شروع از نفر سوم، دانشجویان در ادامه به ترتیب نفرات ششم، نهم، دوازدهم و... انتخاب شدند. در صورت عدم همکاری دانشجویی، نفر بعدی جایگزین می‌شد و انتخاب به همین شیوه ادامه می‌یافت. پرسشنامه‌ها به صورت چاپی در محیطی آرام و بدون استرس توزیع شدند و شرکت دانشجویان کاملاً داوطلبانه بود. همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعاتشان محرمانه خواهد ماند و می‌توانند در هر زمان از همکاری انصراف دهند.

جدول ۱. خلاصه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخگویان

درصد	فراوانی	گروه	
۴۶/۶	۱۶۷	دختر	جنسیت
۵۳/۴	۱۹۱	پسر	
۹/۲	۳۳	کاردانی	سطح تحصیلات

۱. Type I Error (alpha)

۲. Power

۳. Effect size

۴. Dropout

درصد	فراوانی	گروه	
۶۳/۸	۱۹۴	کارشناسی	
۲۶/۶	۸۱	کارشناسی ارشد	
۹/۵	۲۹	دکتری	
۱۷/۶	۶۳	زیر ۲۰ سال	سن
۵۷/۳	۲۰۵	۲۰ تا ۲۵ سال	
۱۶/۵	۵۹	۲۶ تا ۳۰ سال	
۸/۷	۳۱	بیشتر از ۳۰ سال	
۸۶/۰	۳۰۸	مجرد	تاهل
۱۴/۰	۵۰	متاهل	

۴۶/۶ درصد پاسخگویان مورد مطالعه را دانشجویان دختر و ۵۳/۴ درصد را نیز دانشجویان پسر تشکیل دادند. ۱۷/۶ درصد پاسخگویان مورد مطالعه کمتر از ۲۰ سال، ۵۷/۳ درصد ۲۱ تا ۲۵ سال، ۱۶/۵ درصد ۲۶ تا ۳۰ سال و ۸/۷ درصد بیشتر از ۳۰ سال هستند. ۹/۲ درصد تحصیلات فوق دیپلم، ۵۶/۱ درصد لیسانس، ۲۱/۵ درصد فوق لیسانس و ۱۳/۱ درصد تحصیلات دکتری دارند. ۸۶ درصد دانشجویان مجرد و ۱۴ درصد متأهل اند.

لازم به ذکر است برای سنجش عدم صداقت دانشگاهی در این پژوهش از نسخه اصلاحی پژوهش فرانسه و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شد که شکری و عباسزاده (۱۳۹۸) آن را به فارسی ترجمه و اعتبار و پایایی آن را تأیید کردند. مقیاس مورد استفاده در قالب طیف لیکرت هرگز (نمره صفر) تا همیشه (نمره ۴) مورد سنجش قرار گرفت. *قلمرو فردی*: قلمرو فردی مسئله ساز متشکل از مقیاس های خودکنترلی (هیرتلینر و هاردی، ۲۰۱۶) با پنج آیتیم، اخلاق فردی ضعیف (ویکستروم و اسونسون، ۲۰۱۰) با هفت آیتیم، هویت اخلاقی ضعیف (آکوئینو و همکاران، ۲۰۰۲) با پنج آیتیم بررسی شد. *قلمرو همسالان*: قلمرو مسئله ساز همسالان متشکل از پنج آیتیم (هیرتلینر و هاردی، ۲۰۱۶؛ کبیری و همکاران، ۲۰۱۹؛ ۲۰۲۲) است. *قلمرو دانشگاهی*: قلمرو مسئله ساز دانشگاهی با سازه دل بستگی به دانشگاه با هفت آیتیم بررسی شد. *قلمرو خانواده*: به منظور بررسی بعد قلمرو مسئله ساز خانواده از سازه های دل بستگی به والدین (کیم و همکاران، ۲۰۱۷؛ کبیری و همکاران، ۲۰۱۹) و نظارت والدین (کیم و همکاران، ۲۰۱۷؛ کبیری و همکاران، ۲۰۱۹) استفاده شد. *انگیزه و محدودیت در برابر عدم صداقت دانشگاهی*: به منظور بررسی بعد انگیزه، برای عدم صداقت دانشگاهی از مقیاس پژوهش کبیری و همکاران (۲۰۲۰؛ ۲۰۲۲) و برای سنجش بعد محدودیت در برابر جرم، از مقیاس پژوهش های هیرتلینر و هاردی (۲۰۱۶) و کبیری و همکاران (۲۰۲۰؛ ۲۰۲۲) به کار رفت. انگیزه و محدودیت برای عدم صداقت دانشگاهی هر کدام چهار آیتیم دارند. به طور کلی مقیاس های مورد استفاده در قالب طیف لیکرت کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۵) سنجش شد. نمرات بالاتر نشان دهنده کارکرد نامناسب قلمروهای زندگی (فردی، همسالان، دانشگاهی و خانواده) است.

در جدول شماره دو ضرایب خلاصه شده مربوط به روایی و پایایی ابزار پژوهش گزارش شده که اطلاعات جدول حاکی از آن است که کلیه شاخص های برآمده از نظریه قلمروهای زندگی در سطح مطلوب و قابل قبول است.

### جدول ۲. خلاصه ضرایب مربوط به روایی و پایایی ابزار پژوهش

انحراف معیار	میانگین	الفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	روایی واگرا AVE > MSV	روایی همگرا	تحلیل عاملی تأییدی		
						بیشینه	کمینه	
۰/۶۲	۰/۹۳	۰/۸۵۷	۰/۸۵۷	۰/۵۰۱ > ۰/۳۲۹	۰/۵۰۱	۰/۷۵	۰/۶۵	عدم صداقت دانشگاهی
۰/۸۱	۲/۶۶	۰/۸۷۳	۰/۸۷۵	۰/۵۰۱ > ۰/۱۶۸	۰/۵۰۱	۰/۷۷	۰/۶۵	اخلاق فردی ضعیف
۱/۰۱	۲/۷۴	۰/۹۰۴	۰/۹۰۵	۰/۶۱۵ > ۰/۲۱۹	۰/۶۱۵	۰/۸۹	۰/۶۷	خودکنترلی ضعیف
۰/۸۶	۲/۶۶	۰/۸۷۱	۰/۸۷۳	۰/۵۷۹ > ۰/۲۱۹	۰/۵۷۹	۰/۸۴	۰/۶۷	هویت اخلاقی پایین
۱/۱۱	۲/۷۰	۰/۹۱۳	۰/۹۱۷	۰/۶۱۲ > ۰/۱۸۳	۰/۶۱۲	۰/۸۶	۰/۶۶	دلبستگی ضعیف به والدین
۰/۹۹	۲/۸۰	۰/۸۶۹	۰/۸۷۳	۰/۶۹۶ > ۰/۱۲۶	۰/۶۹۶	۰/۸۷	۰/۸۰	نظارت ضعیف والدین
۰/۸۵	۲/۲۹	۰/۸۹۳	۰/۸۹۴	۰/۶۲۸ > ۰/۱۹۵	۰/۶۲۸	۰/۸۴	۰/۷۴	ارتباط با همسالان کج‌رو
۰/۸۲	۲/۳۰	۰/۹۰۵	۰/۹۰۶	۰/۵۸۰ > ۰/۲۸۰	۰/۵۸۰	۰/۸۸	۰/۶۹	دلبستگی ضعیف به دانشگاه
۱/۰۲	۲/۶۵	۰/۹۱۰	۰/۹۱۱	۰/۷۱۸ > ۰/۳۹۵	۰/۷۱۸	۰/۸۸	۰/۸۲	انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی
۰/۹۳	۲/۸۱	۰/۸۲۵	۰/۸۲۶	۰/۵۴۳ > ۰/۳۲۹	۰/۵۴۳	۰/۷۹	۰/۷۰	محدودیت برای عدم صداقت دانشگاهی

ضرایب برازش مدل اندازه‌گیری: شاخص برازش تطبیقی (CFI): ۰/۹۷۱؛ شاخص توکر-لویس (TLI): ۰/۹۶۹؛ ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA): ۰/۰۲۵؛ کای اسکوتر به‌هنگار شده (CMIN/df): ۱/۳۳۱

نکته: تحلیل عاملی تأییدی به‌صورت تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول گزارش شده است. روایی واگرا در این پژوهش از برآورد بزرگ‌تر بودن مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده<sup>۱</sup> از حداکثر واریانس مشترک<sup>۲</sup> برآورد شده است.

### ۵. یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا اطلاعات توصیفی از عدم صداقت دانشگاهی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ارائه می‌شود و در ادامه گزارش به تحلیل‌های آماری اشاره شده و در نهایت مدل معادلات ساختاری تأثیر قلمروهای مسئله‌ساز زندگی بر عدم صداقت دانشگاهی ارائه می‌شود.

#### ۵-۱. مقایسه عدم صداقت دانشگاهی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

در جدول ۳ میانگین مبادرت به عدم صداقت دانشگاهی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان، یعنی جنسیت، تأهل، سن و سطح تحصیلات گزارش شده است.

#### جدول ۳. مقایسه مبادرت به عدم صداقت دانشگاهی برحسب جنسیت، وضعیت تأهل، سن و تحصیلات

سطح معناداری	ضریب آزمون	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	جنسیت	
۰/۰۳۷	۳/۶۵*	۳/۲۷	۴/۸۲	۱۶۷	دختر	عدم صداقت دانشگاهی برحسب جنسیت
		۳/۹۱	۶/۲۴	۱۹۱	پسر	
۰/۱۳۹	۱/۴۸	۳/۷۲	۵/۷۱	۱۶۷	مجرد	عدم صداقت دانشگاهی برحسب تأهل
		۳/۷۲	۴/۹۱	۱۹۱	متاهل	

۱. Average Variance Extracted (AVE)

۲. Maximum Shared Squared Variance (MSV)

سطح معناداری	ضریب آزمون	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	جنسیت	
۰/۰۶۳	۲/۴۶	۳/۵۰	۴/۸۱	۶۳	کمتر از ۲۰ سال	عدم صداقت دانشگاهی برحسب سن
		۳/۶۸	۵/۸۰	۲۰۵	۲۱ تا ۲۵ سال	
		۳/۹۹	۶/۱۹	۵۹	۲۶ تا ۳۰ سال	
		۳/۷۳	۴/۵۵	۳۱	بیشتر از ۳۰ سال	
۰/۰۲۷	۲/۸۶*	۳/۹۳	۶/۳۵	۳۴	فوق دیپلم	عدم صداقت دانشگاهی برحسب سطح تحصیلات
		۳/۵۸	۵/۷۷	۱۹۹	لیسانس	
		۴/۰۱	۵/۶۰	۷۷	فوق لیسانس	
		۳/۵۲	۴/۲۱	۴۸	دکتری	

نکته: نتایج آزمون تعقیبی LSD نشان داد تفاوت میانگین گزارش شده بین دانشجویان فوق دیپلم و دکتری (تفاوت میانگین: ۲/۱۴؛ سطح معناداری: ۰/۰۱۰)، لیسانس و دکتری (تفاوت میانگین: ۱/۵۶؛ سطح معناداری: ۰/۰۰۹)، فوق لیسانس و دکتری (تفاوت میانگین: ۱/۳۹؛ سطح معناداری: ۰/۰۲۲) معنادار است.

سطح معناداری: ۰/۰۵؛ اعداد براساس دو رقم اعشار گرد شده‌اند.

نتایج آزمون مقایسه میانگین‌های دو گروهی و چندگروهی<sup>۱</sup> آن است که مبادرت به عدم صداقت دانشگاهی مردان بیشتر از زنان است. همچنین با افزایش تحصیلات، از میزان عدم صداقت دانشگاهی کاسته شده است؛ به گونه‌ای که دانشجویان مقطع دکتری، کمترین میزان عدم صداقت دانشگاهی را در قیاس با دانشجویان فوق دیپلم، لیسانس و فوق لیسانس دارند.

## ۵-۲. ضرایب همبستگی بین زیرمؤلفه‌های نظریه عمومی جرم و بزهکاری و عدم صداقت دانشگاهی

در مرحله اول سنجش نظریه عمومی جرم و بزهکاری (اگنیو، ۲۰۰۵)، ضرایب همبستگی بین متغیرهای تشکیل دهنده این نظریه (قلمروهای مسئله‌ساز زندگی) و عدم صداقت دانشگاهی گزارش شده است.

### جدول ۴. ضرایب همبستگی زیرمؤلفه‌های نظریه عمومی جرم و بزهکاری و عدم صداقت دانشگاهی

عدم صداقت دانشگاهی		متغیر
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
۰/۰۰۱	۰/۳۱۶	اخلاق فردی ضعیف
۰/۰۰۱	۰/۳۲۸	خودکنترلی ضعیف
۰/۰۰۱	۰/۲۸۶	هویت اخلاقی پایین
۰/۰۰۱	۰/۳۸۳	دلبستگی ضعیف به والدین
۰/۰۰۱	۰/۳۰۴	نظارت ضعیف والدین
۰/۰۰۱	۰/۳۹۰	ارتباط با همسالان کج‌رو
۰/۰۰۱	۰/۴۵۹	دلبستگی ضعیف به دانشگاه
۰/۰۰۱	۰/۴۸۴	انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی
۰/۰۰۱	۰/۴۸۵	محدودیت برای عدم صداقت عدم صداقت دانشگاهی

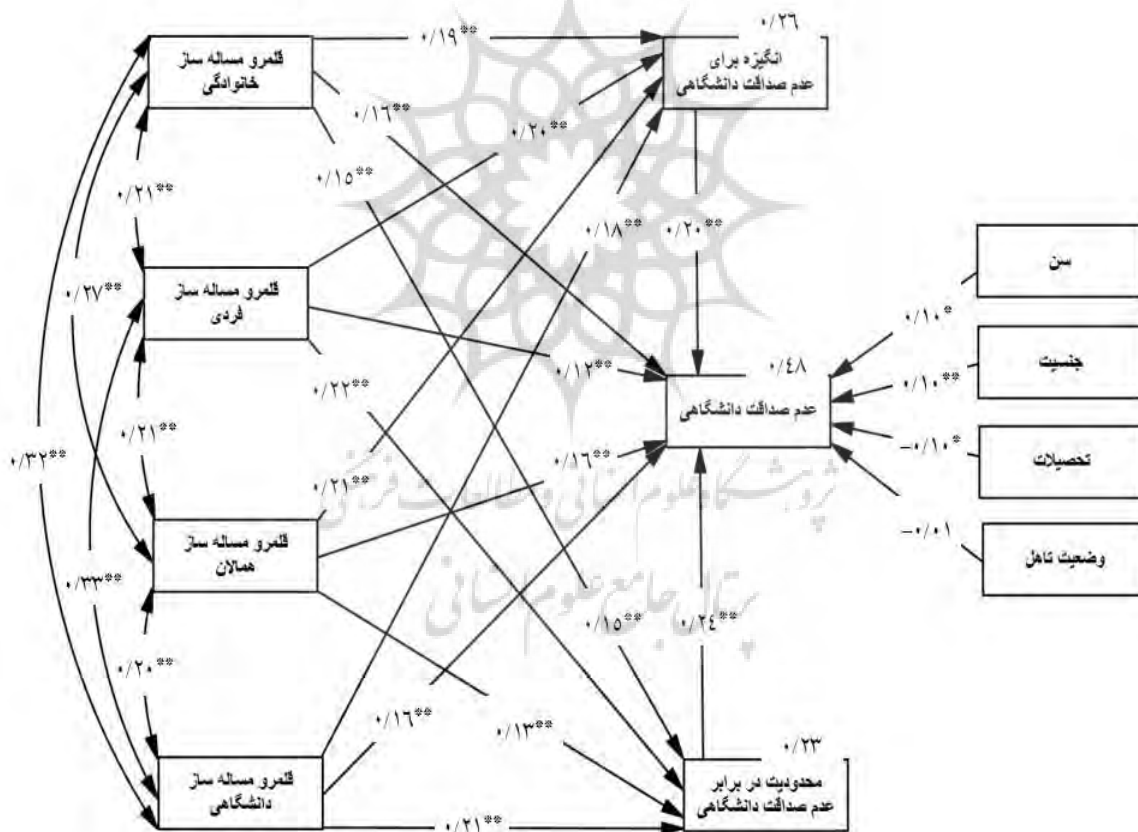
همان‌طور که ضرایب همبستگی نشان می‌دهد، مبادرت به عدم صداقت دانشگاهی با اخلاقیات فردی ضعیف (ضریب همبستگی: ۰/۳۱۶)، خودکنترلی ضعیف (ضریب همبستگی: ۰/۳۲۸)، هویت اخلاقی پایین (ضریب همبستگی: ۰/۲۸۶)، دلبستگی ضعیف به

<sup>۱</sup>. T-test and ANOVA (Analysis of Variance)

والدین (ضریب همبستگی: ۰/۳۸۳)، نظارت ضعیف والدین (ضریب همبستگی: ۰/۳۰۴)، ارتباط با همسالان کج‌رو (ضریب همبستگی: ۰/۳۹۰)، انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی (ضریب همبستگی: ۰/۴۸۴) و محدودیت در برابر عدم صداقت دانشگاهی (ضریب همبستگی: ۰/۴۸۵) همبستگی معنادار دارد. این یافته نشان می‌دهد مؤلفه‌های نظریه عمومی جرم و بزهکاری (قلمروهای مسئله‌ساز زندگی) ارتباط معناداری با مبادرت به عدم صداقت دانشگاهی دارند و بنابراین می‌توان از مدل‌سازی معادلات ساختاری برای پیش‌بینی عدم صداقت دانشگاهی استفاده کرد.

### ۵-۳. مدل معادلات ساختاری تأثیر قلمروهای مسئله‌ساز زندگی بر عدم صداقت دانشگاهی

به‌منظور تشریح روابط مستقیم و غیرمستقیم قلمروهای مسئله‌ساز زندگی بر عدم صداقت دانشگاهی، در مرحله اول مدل معادلات ساختاری گزارش شده است. در این مدل چهار قلمرو مسئله‌ساز زندگی ضمن تأثیرگذاری مستقیم بر عدم صداقت دانشگاهی به‌صورت غیرمستقیم نیز از طریق انگیزه برای جرم و محدودیت در برابر جرم تأثیرگذار هستند.



شکل ۲. مدل استاندارد تأثیر قلمروهای مسئله‌ساز زندگی بر عدم صداقت دانشگاهی با میانجی‌گری انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی و محدودیت در برابر عدم صداقت دانشگاهی

همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، چهار قلمرو ساز زندگی، انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی و محدودیت در برابر عدم صداقت دانشگاهی و همچنین متغیرهای دموگرافیک ۴۸ درصد از واریانس عدم صداقت دانشگاهی را تبیین می‌کنند. همچنین قلمروهای مسئله‌ساز زندگی یعنی قلمروهای فردی، خانواده، همسالان و دانشگاهی قادرند ۲۳ درصد از واریانس محدودیت در برابر عدم صداقت دانشگاهی و ۲۶ درصد از واریانس انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی را تبیین کنند. در جدول ۵ مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم قلمروهای مسئله‌ساز زندگی بر عدم صداقت دانشگاهی گزارش شده است.

جدول ۵. ضرایب مستقیم و غیرمستقیم مدل تأثیر قلمروهای مسئله‌ساز زندگی بر عدم صداقت دانشگاهی

نتیجه مسیر	سطح معناداری	ضریب تأثیر استاندارد	ضریب تأثیر غیراستاندارد			مسیر مستقیم
رد	۰/۰۰۹	۰/۱۰۰	۰/۷۳۷	عدم صداقت دانشگاهی	←	جنسیت (صفر: زن)
تأیید	۰/۰۱۸	۰/۱۰۰	۰/۴۴۲	عدم صداقت دانشگاهی	←	تحصیلات
تأیید	۰/۰۳۱	۰/۱۰۳	۰/۴۶۳	عدم صداقت دانشگاهی	←	سن
تأیید	۰/۷۸۴	۰/۰۱۴	۰/۱۳۶	عدم صداقت دانشگاهی	←	وضعیت تأهل (صفر: مجرد)
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۱۶۳	۰/۱۳۹	عدم صداقت دانشگاهی	←	قلمرو مسئله‌ساز همسالان
تأیید	۰/۰۰۵	۰/۱۲۴	۰/۰۳۷	عدم صداقت دانشگاهی	←	قلمرو مسئله‌ساز فردی
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۱۶۲	۰/۰۶۶	عدم صداقت دانشگاهی	←	قلمرو مسئله‌ساز خانوادگی
تأیید	۰/۰۰۲	۰/۱۶۳	۰/۱۰۴	عدم صداقت دانشگاهی	←	قلمرو مسئله‌ساز دانشگاهی
تأیید	۰/۰۰۲	۰/۲۲۵	۰/۲۳۱	عدم صداقت دانشگاهی	←	محدودیت در برابر عدم صداقت ...
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۲۰۰	۰/۱۸۰	عدم صداقت دانشگاهی	←	انگیزه برای عدم صداقت ...
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۲۰۷	۰/۱۹۷	انگیزه در برابر عدم صداقت ...	←	قلمرو مسئله‌ساز همسالان
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۱۹۷	۰/۰۶۵	انگیزه در برابر عدم صداقت ...	←	قلمرو مسئله‌ساز فردی
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۱۸۶	۰/۰۸۵	انگیزه در برابر عدم صداقت ...	←	قلمرو مسئله‌ساز خانوادگی
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۱۷۸	۰/۱۲۶	انگیزه در برابر عدم صداقت ...	←	قلمرو مسئله‌ساز دانشگاهی
تأیید	۰/۰۰۹	۰/۱۳۳	۰/۱۱۶	محدودیت در برابر عدم صداقت ...	←	قلمرو مسئله‌ساز همسالان
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۲۱۶	۰/۰۶۶	محدودیت در برابر عدم صداقت ...	←	قلمرو مسئله‌ساز فردی
تأیید	۰/۰۰۲	۰/۱۵۱	۰/۰۶۳	محدودیت در برابر عدم صداقت ...	←	قلمرو مسئله‌ساز خانوادگی
تأیید	۰/۰۰۲	۰/۲۱۳	۰/۱۳۸	محدودیت در برابر عدم صداقت ...	←	قلمرو مسئله‌ساز دانشگاهی
						<b>مسیرهای غیرمستقیم</b>
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۰۷۳	۰/۰۶۲	عدم صداقت دانشگاهی	←	قلمرو مسئله‌ساز همسالان
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۰۹۰	۰/۰۲۷	عدم صداقت دانشگاهی	←	قلمرو مسئله‌ساز فردی
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۰۷۳	۰/۰۳۰	عدم صداقت دانشگاهی	←	قلمرو مسئله‌ساز خانوادگی
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۰۸۶	۰/۰۵۵	عدم صداقت دانشگاهی	←	قلمرو مسئله‌ساز دانشگاهی
ضرایب برازش مدل ساختاری: شاخص برازش تطبیقی (CFI): ۰/۹۷۱؛ شاخص توکر-لوپس (TLI): ۰/۹۴۳؛ ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA): ۰/۰۴۴؛ کای اسکوئر به‌هنجار شده (CMIN/df): ۱/۷۰۲						

همان‌طور که خلاصه ضرایب گزارش شده (ضرایب مستقیم) مدل نشان می‌دهد، جنسیت (ضریب بتا: ۰/۱۰۰)، تحصیلات (ضریب بتا: ۰/۱۰۰)، سن (ضریب بتا: ۰/۱۰۳)، قلمرو مسئله‌ساز همسالان (ضریب بتا: ۰/۱۶۳)، قلمرو مسئله‌ساز فردی (ضریب بتا: ۰/۱۲۴)،

قلمرو مسئله‌ساز خانوادگی (ضریب بتا: ۰/۱۶۲)، قلمرو مسئله‌ساز دانشگاهی (ضریب بتا: ۰/۱۶۳)، محدودیت در برابر عدم صداقت دانشگاهی (ضریب بتا: ۰/۲۳۵) و انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی (ضریب بتا: ۰/۲۰۰)، تأثیر معنادار و مستقیمی بر عدم صداقت دانشگاهی دارند. در بعدی دیگر، قلمرو مسئله‌ساز همسالان (ضریب بتا: ۰/۲۰۷)، قلمرو مسئله‌ساز فردی (ضریب بتا: ۰/۱۹۷)، قلمرو مسئله‌ساز خانوادگی (ضریب بتا: ۰/۱۸۶) و قلمرو مسئله‌ساز دانشگاهی (ضریب بتا: ۰/۱۷۸) تأثیر معناداری بر انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی دارند. همچنین قلمرو مسئله‌ساز همسالان (ضریب بتا: ۰/۱۳۳)، قلمرو مسئله‌ساز فردی (ضریب بتا: ۰/۲۱۶)، قلمرو مسئله‌ساز خانوادگی (ضریب بتا: ۰/۱۵۱) و قلمرو مسئله‌ساز دانشگاهی (ضریب بتا: ۰/۲۱۳) تأثیر معناداری بر محدودیت در برابر عدم صداقت دانشگاهی دارند. همان‌طور که خلاصه ضرایب گزارش‌شده (ضرایب غیرمستقیم) مدل نشان می‌دهد، قلمرو مسئله‌ساز همسالان (ضریب بتا: ۰/۰۷۳)، قلمرو مسئله‌ساز فردی (ضریب بتا: ۰/۰۸۵)، قلمرو مسئله‌ساز خانوادگی (ضریب بتا: ۰/۰۷۳) و قلمرو مسئله‌ساز دانشگاهی (ضریب بتا: ۰/۰۸۶) با تأثیرگذاری بر محدودیت در برابر عدم صداقت دانشگاهی و انگیزه برای عدم صداقت دانشگاهی به صورت غیرمستقیم بر عدم صداقت دانشگاهی تأثیر دارند.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش، یافته‌های مطالعه از دریچه نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو (۲۰۰۵) تفسیر می‌شود که حوزه‌های مسئله‌ساز زندگی را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم رفتار انحرافی، از جمله عدم صداقت تحصیلی، شناسایی می‌کند. یافته‌های این تحقیق نشان داد قلمروهای چهارگانه مسئله‌ساز زندگی، یعنی قلمرو فردی، خانوادگی، دانشگاهی و همسالان تأثیر معناداری بر شکل‌دهی به انگیزه تقلب دانشگاهی و کاهش بازدارنده‌های مبادرت به عدم صداقت دانشگاهی دارد و به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر عدم صداقت دانشگاهی تأثیرگذار است. همچنین یافته‌های این تحقیق مشخص کرد حوزه‌های چهارگانه زندگی (فردی، خانوادگی، همسالان و دانشگاه) در مسیر تأثیرگذاری بر رفتار فردی (عدم صداقت دانشگاهی) با هم تعامل دارند. این مطالعه با به‌کارگیری این چارچوب نظری برای عدم صداقت آکادمیک، نه تنها پشتیبانی تجربی از نظریه اگنیو ارائه کرد (کبیری و انگو، ۲۰۲۵؛ شادمنفعت و همکاران، ۲۰۲۴؛ علیپوردی‌نیا و همکاران، ۱۴۰۲؛ چنگ و همکاران، ۲۰۲۳؛ بلاچینو و همکاران، ۲۰۲۲؛ هندی و همکاران، ۲۰۲۱؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰؛ بشیر و ساین، ۲۰۲۱؛ کوکران، ۲۰۱۷)، بلکه کاربرد آن را در زمینه سوءرفتار دانشگاهی نیز گسترش داد.

یافته‌های تحقیق نشان داد اخلاق فردی، خودکنترلی و هویت اخلاقی ضعیف در قلمرو فردی با عدم صداقت دانشگاهی همبسته‌اند. این نتیجه با نظریه قلمروهای مسئله‌ساز اگنیو (۲۰۰۵) و تأکید آن بر ارزش‌ها و باورهای فردی سازگار است و یافته‌های آمپوونی و همکاران (۲۰۲۰) را تأیید می‌کند که نشان دادند دانشجویان با استانداردهای اخلاقی پایین‌تر بیشتر به تقلب گرایش دارند. همچنین نقش معنادار خودکنترلی بر عدم صداقت تحصیلی با نظریه عمومی جرم گاتفردسون و هیرشی<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) همخوان است. همان‌گونه که بلاچینو و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند، افراد با خودکنترلی ضعیف، رضایت‌آنی مانند نمره بالاتر را بر عواقب بلندمدت ترجیح می‌دهند که آنان را مستعد رفتارهای متقلبانه می‌سازد.

رابطه هویت اخلاقی ضعیف با عدم صداقت تحصیلی، استدلال اگنیو (۲۰۰۵) را درباره اهمیت باورهای اخلاقی در تنظیم رفتار تقویت می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانشجویانی که هویت اخلاقی ضعیف دارند، تقلب را مغایر با ارزش‌های خود نمی‌بینند و

<sup>۱</sup>. Gottfredson & Hirschi

به راحتی آن را توجیه می‌کنند (امپیونی و همکاران، ۲۰۲۰). در کنار آن، خودکنترلی و اخلاق ضعیف نیز نقش مهمی دارند. این دانشجویان معمولاً پادشاه‌های فوری مانند نمره بالاتر را بر عواقب بلندمدت ترجیح می‌دهند و در شرایط فشار یا ضرب‌الاجل بیشتر به سرقت ادبی یا تقلب روی می‌آورند. تکانشگری و نبود مهارت خودتنظیمی، مقاومت در برابر وسوسه‌ها را دشوارتر می‌سازد؛ به‌ویژه وقتی تصور کنند خطر گرفتار شدن کم است (شادمفعت و همکاران، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، اخلاق ضعیف هم احتمال تقلب را تشدید می‌کند؛ زیرا معیارهای اخلاقی درونی توسعه‌نیافته، امکان توجیه رفتار غیرصادقانه را فراهم می‌آورد (کبیری و انگو، ۲۰۲۵). ترکیب هویت اخلاقی ضعیف با چنین ضعف‌هایی موجب می‌شود دانشجویان بدون احساس گناه یا شرم، تقلب را عادی جلوه دهند؛ مانند توجیه «همه این کار را می‌کنند». افزون بر این، انگیزه‌های بیرونی مانند تمرکز بر نمره یا پاداش، مسیر میانجی برای بروز عدم صداقت تحصیلی هستند. در محیط‌هایی با سیاست‌های ضعیف یا نظارت کم، نبود بازدارندگی رسمی و غیررسمی شرایطی ایجاد می‌کند که در آن، تقلب نه تنها ممکن، بلکه گاه منطقی‌ترین راه برای موفقیت به نظر می‌رسد.

قلمرو خانواده در این مطالعه به عنوان پیش‌بینی‌کننده مهم عدم صداقت تحصیلی شناسایی شد. یافته‌ها نشان داد دل‌بستگی ضعیف به والدین با افزایش احتمال تقلب مرتبط است و این موضوع از ادعای اگنیو (۲۰۰۵) درباره نقش خانواده در شکل‌دهی رفتار و بازدارندگی حمایت می‌کند. مطابق نظریه دل‌بستگی بالبی (۱۹۶۹)، پیوندهای عاطفی قوی، رشد اخلاقی و احساس امنیت را تقویت می‌کنند. نتایج همچنین با مطالعه کوالز<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) همخوان است که ضعف حمایت و راهنمایی والدین، به همراه نظارت ضعیف را عواملی مهم برای تقلب دانست. تحقیقات بایا مارتین سانا<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶) مشخص کرد نظارت مستمر والدین از انحرافات، از جمله تقلب، جلوگیری می‌کند؛ درحالی‌که نظارت محدود حس مسئولیت‌پذیری دانشجویان را کاهش می‌دهد. این نتیجه با یافته‌های ایستپ<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۷) مبنی بر پیوند ضعف نظارت والدین با اشکال گوناگون انحراف تحصیلی همسو است. بدین معنا، در قلمرو خانواده، والدگری ضعیف، جو عاطفی سرد و تعارضات خانوادگی از عوامل مهم در بروز عدم صداقت تحصیلی هستند. والدگری ناکارآمد با نظارت کم و انضباط ضعیف، مانع درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی می‌شود و فرصت‌های انحرافی را افزایش می‌دهد (کبیری و انگو، ۲۰۲۵). فشار والدین بر عملکرد تحصیلی بدون توجه به اخلاق نیز می‌تواند دانشجو را به استفاده از راهبردهای متقلبانه سوق دهد. به علاوه نبود حمایت عاطفی و ارتباط باز در خانواده سبب احساس انزوا و استرس می‌شود و دانشجو ممکن است تقلب را به عنوان راهی برای مقابله انتخاب کند. در بعد دیگر، تعارضات خانوادگی مداوم تمرکز تحصیلی را مختل می‌کند و زمینه‌توسل به تقلب برای جبران ضعف عملکرد یا مدیریت آشفتگی‌های عاطفی را فراهم می‌سازد. چنین محیطی، انسجام اخلاقی را تضعیف می‌کند و احتمال رفتارهای غیرصادقانه تحصیلی را افزایش می‌دهد. از سوی دیگر، حوزه ارتباط با خویشاوندان در چارچوب نظریه اگنیو (۲۰۰۵) اهمیت روابط خانوادگی گسترده را در شکل‌دهی رفتار تحصیلی برجسته می‌کند. روابط سرد یا منفی با خویشاوندان می‌تواند محیطی مستعد عدم صداقت ایجاد کند. پژوهش مک آبی<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۸) نشان داده است که پیوندهای خانوادگی گسترده، به‌ویژه در فرهنگ‌های جمع‌گرایانه، در رشد اخلاقی و تقویت بازدارنده‌های درونی نقش دارند. نبود این حمایت اجتماعی گسترده، دانشجویان را در پابندی به صداقت تحصیلی آسیب‌پذیرتر می‌کند و احتمال تقلب را افزایش می‌دهد.

1. Qualls

2. Bayaa Martin Saana

3. Estep

4. McCabe

روابط با همسالان نقش مهمی در گسترش عدم صداقت تحصیلی دارد. تأثیر منفی دوستان، فشار برای انطباق با گروه و رواج فرهنگ تقلب می‌تواند دانشجویان را به سمت رفتارهای ناصداق سوق دهد (کوکران، ۲۰۱۷؛ علیوردی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۴؛ علیوردی‌نیا و همکاران، ۱۴۰۲؛ آیتا و ساندارام، ۲۰۲۱). در چنین شرایطی، تقلب به تدریج به رفتاری عادی و حتی ضروری برای حفظ جایگاه اجتماعی یا موفقیت تحصیلی تلقی می‌شود. دانشجویان ممکن است به دلیل ترس از طردشدن یا عقب‌ماندن از همسالان، پاسخ‌های خود را به اشتراک بگذارند یا از منابع غیرمجاز استفاده کنند (شادمفعت و همکاران، ۲۰۲۴). در نتیجه، فشار همسالان ارزش‌های اخلاقی فرد را تضعیف و فرهنگ تقلب را به‌عنوان راهبردی پذیرفته‌شده در محیط رقابتی دانشگاهی نهادینه می‌کند. در محیط‌های رقابتی دانشگاهی، دانشجویان ممکن است با در نظر گرفتن این راهبرد به‌عنوان ابزاری هدفمند برای همگام‌شدن با همسالان خود، عدم صداقت را توجیه کنند؛ به‌ویژه اگر به این ادراک برسند که اطرافیان نزدیک نیز آن را انجام می‌دهند.

در قلمرو دانشگاهی، عواملی مانند نبود حمایت علمی، سیاست‌های نامشخص دربارهٔ یکپارچگی تحصیلی و فشارهای رقابتی به افزایش عدم صداقت تحصیلی منجر می‌شوند. مک‌آبی و همکاران (۲۰۰۸) بیان می‌کنند دانشجویانی که حمایت کافی از نظر کیفیت تدریس و منابع درسی دریافت نمی‌کنند، بیشتر به تقلب گرایش دارند؛ برای نمونه، دانشجویی که با دشواری دروس مواجه است و کمک لازم را از استادان دریافت نمی‌کند، ممکن است تقلب را تنها راه موفقیت بداند. همچنین ماکاروا<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) نشان داد سیاست‌های مبهم یا اجرای ضعیف قوانین دانشگاهی دربارهٔ صداقت تحصیلی، احتمال تقلب را افزایش می‌دهد؛ زیرا دانشجویان خطر گرفتارشدن را ناچیز تصور می‌کنند. در همین راستا، پایان<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۰) دریافتند محیط‌های رقابتی که در آن شاخص‌های کمی و عملکردی برجسته می‌شوند، دانشجویان را به سمت تقلب سوق می‌دهد. فشار برای برتری علمی می‌تواند فرهنگ عملکردمحوری ایجاد کند که ملاحظات اخلاقی را تحت‌الشعاع قرار دهد و موفقیت تحصیلی را مهم‌تر از یکپارچگی علمی معرفی کند؛ برای مثال، یک دانشجو برای ادامهٔ تحصیل در مقاطع بالاتر و با فرض دریافت بورسیهٔ تحصیلی از مسیر استعداد درخشان، ممکن است احساس کند که مجبور است از راهبردهای تقلب برای تقویت عملکرد تحصیلی خود استفاده کند.

مطابق یافته‌های این تحقیق، انگیزه برای عدم صداقت تحصیلی تأثیر معناداری بر درگیری در عدم صداقت دانشگاهی دارد. این یافته با دیدگاه گسترده‌تر اگنیو (۲۰۰۵) در باب تأثیرگذاری حوزه‌های مسئله‌ساز زندگی بر انگیزهٔ مجرمانه سازگار است. طبق نظر باکون و همکاران (۲۰۲۰)، دانشجویانی که با پاداش‌های بیرونی، مانند نمرات بالاتر یا به‌رسمیت‌شناختن در بین دوستان یا استادان برانگیخته می‌شوند، زمانی که احساس کنند موفقیت تحصیلی‌شان در خطر است، بیشتر دست به تقلب علمی می‌زنند. این یافته با تحقیقات قبلی در مورد نظریهٔ انگیزهٔ پیشرفت مطابقت دارد که معتقد است افرادی که انگیزهٔ بیرونی زیادی دارند، زمانی که درک کنند مسیرهای قانونی موفقیت مسدود شده است، بیشتر مستعد رفتارهای غیرصادقانه هستند (کوکران، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر، محدودیت در برابر عدم صداقت تحصیلی نیز تأثیر معناداری بر عدم صداقت دانشگاهی دارد و نشان‌دهندهٔ نقش محدودیت‌های نهادی و اجتماعی در مهار رفتار غیرصادقانه است (شادمفعت و همکاران، ۲۰۲۴). این یافته با نظریهٔ بازدارندگی، که اگنیو (۲۰۰۵) در چارچوب کلی خود گنجانده سازگار است. نظریهٔ بازدارندگی بیان می‌کند که افراد زمانی که احتمال قطعیت و شدت مجازات را درک می‌کنند، کمتر دست به رفتار انحرافی می‌زنند (پترناستر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). رابطهٔ معنی‌دار بین محدودیت‌های درک‌شده و

1. Makarova

2. Payan

3. Paternoster

سطوح پایین‌تر عدم صداقت تحصیلی نشان می‌دهد دانشجویانی که از قوانین سازمانی، جریمه‌ها و پتانسیل عواقب منفی تقلب آگاه هستند، کمتر درگیر عدم صداقت دانشگاهی می‌شوند (کوکران، ۲۰۱۷). تحقیق کبیری و انگو (۲۰۲۵) از این یافته حمایت می‌کند و نشان می‌دهد قوانین سازمانی شفاف درمورد یکپارچگی تحصیلی به‌شدت موارد تقلب را کاهش می‌دهد.

به‌طور کلی، نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو (۲۰۰۵) بر اهمیت حوزه‌های مسئله‌ساز زندگی در تبیین رفتار انحرافی تأکید می‌ورزد و توانایی حوزه‌های شخصی، خانوادگی و نهادی برای پیش‌بینی ۴۸ درصد از واریانس عدم صداقت تحصیلی در این مطالعه، این ادعا را تأیید می‌کند. عوامل شخصی مانند اخلاق، خودکنترلی و هویت اخلاقی، همراه با پویایی خانواده، مشکلات زندگی دانشگاهی و قلمرو مسئله‌ساز همسالان و محدودیت‌های نهادی، در تعامل معنادار با یکدیگر بر رفتار متقابلانه تحصیلی تأثیرگذار هستند. این یافته با مطالعات جرم‌شناختی گسترده‌تر، از جمله تحقیق کوکران (۲۰۱۷) و کبیری و انگو (۲۰۲۵)، که ماهیت چندوجهی عدم صداقت دانشگاهی و اهمیت حوزه‌های زندگی چندگانه در پیش‌بینی رفتار تحصیلی را برجسته می‌کند، سازگار است. این مطالعه همچنین نشان داد حوزه‌های زندگی ۲۳ درصد از واریانس محدودیت‌ها در برابر عدم صداقت تحصیلی و ۲۶ درصد از واریانس انگیزه عدم صداقت دانشگاهی را تبیین می‌کند. به عبارت دیگر، ادراک دانشجویان از بازدارنده‌های تحصیلی و انگیزه‌های آن‌ها به‌وسیله ترکیبی از عوامل شخصی، خانوادگی و نهادی شکل می‌گیرد. این یافته‌ها با تحقیقات قبلی کبیری و انگو (۲۰۲۵) و کوکران (۲۰۱۷) همسو هستند که نشان دادند حوزه‌های مشکل‌آفرین زندگی برای شکل‌دادن به انگیزه‌ها و رفتارهای فردی، به‌ویژه در زمینه‌های آکادمیک، در تعاملی معنادار به سر می‌برند.

تحلیل نتایج در چارچوب نظریه عمومی جرم و بزهکاری اگنیو (۲۰۰۵) مشخص کرد عدم صداقت دانشگاهی پدیده‌ای چندبعدی و حاصل تعامل عوامل فردی، اجتماعی و نهادی است. برخلاف مطالعاتی که فقط بر متغیرهای منفرد تمرکز کرده‌اند (باران و جانسون، ۲۰۲۰؛ ویلیامز و ویلیامز، ۲۰۱۲)، یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد خودکنترلی ضعیف، ضعف هویت اخلاقی و انگیزه‌های فردی، همراه با فضای خانوادگی نامناسب، فشار همسالان و سیاست‌های ضعیف دانشگاه، زمینه بروز رفتارهای متقابلانه را فراهم می‌کنند. این تعامل میان قلمروها نزدیک به نیمی از واریانس رفتارهای عدم صداقت را توضیح می‌دهد و اهمیت فرایندهای میان‌قلمرویی را برجسته می‌سازد (کوکران، ۲۰۱۷). همچنین ادراک دانشجویان از تقلب حاصل ترکیب عوامل فردی، خانوادگی و دانشگاهی است. نبود حمایت عاطفی، فشار تحصیلی و سیاست‌های مبهم دانشگاهی می‌تواند دانشجویان را به توجیه تقلب سوق دهد. نقش محوری انگیزه و بازدارندگی در این زمینه (باکون و همکاران، ۲۰۲۰؛ کبیری و انگو، ۲۰۲۵؛ شادمنفعت و همکاران، ۲۰۲۴) بیانگر ضرورت مداخلات چندسطحی است؛ مداخلاتی که علاوه بر آموزش اخلاقی، به بهبود روابط خانوادگی، تقویت سرمایه اجتماعی دانشگاه و بازسازی سیاست‌های حمایتی و شفاف سازمانی توجه کنند. این رویکرد در راستای نظریه اگنیو، راهکارهایی جامع و کاربردی برای کاهش تقلب تحصیلی ارائه می‌دهد.

برای کاهش عدم صداقت دانشگاهی و برجسته‌کردن تعاملات مختلف قلمروهای مسئله‌ساز زندگی، طراحی مداخلات سیاستی چندوجهی و جامع ضروری است. ابتدا باید بر تقویت قلمرو فردی و خانوادگی تمرکز کرد. برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا مهارت‌های خودکنترلی، هویت اخلاقی و توانایی تنظیم هیجان‌ات خود را بهبود بخشند. این برنامه‌ها می‌تواند شامل کارگاه‌های آموزشی، جلسات مشاوره فردی و گروهی و ارائه منابع آنلاین برای تقویت مهارت‌های زندگی باشند. به‌علاوه حمایت از خانواده‌ها از طریق برنامه‌های آموزشی والدین و خدمات مشاوره خانواده می‌تواند به بهبود روابط خانوادگی و کاهش تعارضات کمک کند. این اقدامات نه تنها مشکلات فردی و خانوادگی را کاهش می‌دهند، بلکه به‌عنوان سپری محافظتی در برابر تأثیرات منفی قلمروهای دیگر عمل می‌کنند. در مرحله بعد، باید به بهبود قلمرو دانشگاهی و روابط همسالان توجه ویژه‌ای داشت.

دانشگاه‌ها می‌توانند با ایجاد محیطی حمایتی و فراگیر، احساس تعلق و دلبستگی دانشجویان را افزایش دهند. این امر می‌تواند از طریق تقویت روابط مثبت بین دانشجویان و استادان، ارائه خدمات پشتیبانی روان‌شناختی و تحصیلی و ایجاد فرصت‌های مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه و اجتماعی محقق شود. افزون بر این، برنامه‌های پیشگیرانه‌ای که بر کاهش تأثیر همسالان کج‌رو متمرکز هستند، مانند ایجاد گروه‌های حمایتی دانشجویی و ترویج فرهنگ صداقت و اخلاق‌مداری می‌توانند به کاهش رفتارهای ناصداقانه کمک کنند. این مداخلات سیاستی، با توجه هم‌زمان به تعاملات بین قلمروهای مختلف زندگی، می‌توانند به‌طور مؤثری از عدم صداقت دانشگاهی پیشگیری کنند و محیط‌های آموزشی سالم‌تر و اخلاق‌محورتری ایجاد کنند.

**مأخذ مقاله:** مستخرج از طرح پژوهشی با عنوان «از هم‌گسبختگی زیست جهان زندگی: مطالعه جامعه‌شناختی قلمروهای مسئله‌ساز بر عدم صداقت دانشگاهی دانشجویان»، با شماره قرارداد ۵۵۹۰۲ و حمایت پژوهشگاه مطالعات فرهنگی اجتماعی و تمدنی وزارت علوم. در این مقاله تعارض منافی وجود ندارد.

## منابع

- آهنچیان، محمدرضا؛ حسینی، مجتبی؛ هاشمی، فروزان سادات؛ طاطاری، یونس (۱۴۰۱). پدیدارشناسی تقلب در امتحانات: تجارب زیسته دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۲(۲)، ۱-۲۴.
- علی‌خواه، فردین؛ بولاغی، مهدی؛ یاقوتی، هدا (۱۳۹۳). تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون؛ مطالعه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان. *راهبرد فرهنگ*، ۷(۲۷)، ۱۶۱-۱۸۸.
- علی‌وردی‌نیا، اکبر؛ ماجدی، عاطفه؛ عمرانی، سجاد (۱۴۰۲). بررسی جامعه‌شناختی تقلب دانشگاهی در میان دانشجویان. *پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی*، ۱۲(۲)، ۱۰۱-۱۲۸. <https://doi.org/10.22108/srsp.2023.138091.1913>
- علی‌وردی‌نیا، علی‌اکبر؛ جان‌علیزاده، حیدر؛ عمرانی‌دهکمان، سجاد (۱۳۹۴). بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی. *مسائل اجتماعی ایران*، ۶(۲)، ۱۰۳-۱۱۰.
- علی‌وردی‌نیا، علی‌اکبر؛ صالح‌نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۸(۱)، ۸۵-۹۳.
- فعلی، سعید؛ صفرپور، سعید؛ رسولی‌آذر، سلیمان (۱۴۰۱). عوامل مؤثر بر تقلب دانشجویان در آزمونهای دانشگاهی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۰(۱)، ۵۷-۷۷.
- کاظمی، عباس؛ اصغری، زهرا (۱۴۰۱). نگاهی به پدیده پایان‌نامه‌نویسی در ایران: سیاست‌گذاری‌ها و زمینه‌های امکان. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۵(۴)، ۱-۲۲.
- کاظمیان، علی (۱۳۹۶). تقلب علمی در انجام پروژه دانشگاهی؛ مطالعه‌ای در میان دانشجویان سال ششم دانشکده دندانپزشکی مشهد. *مجله دانشکده دندانپزشکی مشهد*، ۴۱(۲)، ۱۳۹-۱۴۶. <https://doi.org/10.22038/jmds.2017.8812>
- کیانی‌طالقانی، ناهید؛ زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۹۹). پیامدهای تقلب علمی پژوهشگران ایرانی در پایگاه‌های علمی بین‌المللی: تحلیل یک مطالعه کیفی. *سیاست علم و فناوری*، ۱۳(۲)، ۲-۱۲. <https://doi.org/10.22034/jstp.2020.12.2.1175>

## References

- Agnew, R. (2005). *Why do criminals offend? A general theory of crime and delinquency*. Los Angeles, CA: Roxbury.
- Ahanchiyan, M. R., Hoseini, M., Hashemi, F. S., & Tatari, Y. (2023). Phenomenology of cheating in exams: Lived experiences of master students in Ferdowsi University of Mashhad. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(2), 1–24. (In Persian)
- Alikhah, F., Bulaghi, M., & Yaquti, H. (2014). Cheating in exams: A look from within; A study among students of Guilan University. *Strategy for Culture*, 7(27), 161–188. (In Persian)
- Aliverdinia, A., & Salehnejad, S. (2013). A study of influential factors on students' participation in cheating behavior. *Ethics in Science and Technology*, 8(1), 85–93. (In Persian)
- Aliverdinia, A., Jan Alizadeh, H., & Omrani Dhkhan, S. (2016). A study on the role of social learning in academic cheating. *Social Problems of Iran (Journal of Kharazmi University)*, 6(2), 71–103. (In Persian)
- Aliverdinia, A., Majedi, A., & Omrani, S. (2023). Sociological investigation of academic cheating among students. *Strategic Research on Social Problems*, 12(2), 101–128. (In Persian)  
<https://doi.org/10.22108/srsp.2023.138091.1913>
- Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2020). Academic dishonesty in Indonesian college students: An investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics*, 18(4), 395–417. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09352-2>
- Anitha, P., & Sundaram, S. (2021). Prevalence, types and reasons for academic dishonesty among college students. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, 7(1), 1–14.
- Bacon, A. M., McDaid, C., Williams, N., & Corr, P. J. (2020). What motivates academic dishonesty in students? A reinforcement sensitivity theory explanation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 152–166. <https://doi.org/10.1111/bjep.12269>
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. *Plos one*, 15(8), e0238141. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141>
- Bashir, H., & Singh, K. (2018). The investigation of the relationship between anomie and academic dishonesty of college students. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 6(1), 05–08.
- Baskin-Sommers, A. R., Baskin, D. R., Sommers, I., Casados, A. T., Crossman, M. K., & Javdani, S. (2016). The impact of psychopathology, race, and environmental context on violent offending in a male adolescent sample. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 7(4), 354. <https://doi.org/10.1037/per000168>
- Bayaa Martin Saana, S. B., Ablordeppey, E., Mensah, N. J., & Karikari, T. K. (2016). Academic dishonesty in higher education: Students' perceptions and involvement in an African institution. *BMC Research Notes*, 9, 1–13. <https://doi.org/10.1186/s13104-016-2044-0>
- Błachnio, A., Cudo, A., Kot, P., Torój, M., Oppong Asante, K., Enea, V., Ben-Ezra, M., Caci, B., Dominguez-Lara, S. A., & Kugbey, N. (2022). Cultural and psychological variables predicting academic dishonesty: a cross-sectional study in nine countries. *Ethics & Behavior*, 32(1), 44–89. <https://doi.org/10.1080/10508422.2021.1910826>
- Cheng, Y. C., Ho, W. S., Chang, S. H., Yao, K. C., & Lo, C. C. (2023). A structural equation model for cyber academic dishonesty in higher education: Evidence from Taiwan. *Accountability in Research*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/08989621.2023.2293955>
- Clare, J. (2023). Removing the 'Opportunity' for Academic Misconduct: A Criminology-Based Framework for Preventing Academic Integrity Problems. In *Academic Integrity in the Social Sciences: Perspectives on Pedagogy and Practice* (pp. 17–33). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-43292-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-43292-7_2)
- Clare, J., Walker, S., & Hobson, J. (2017). Can we detect contract cheating using existing assessment data? Applying crime prevention theory to an academic integrity issue. *International Journal for Educational Integrity*, 13, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s40979-017-0015-4>
- Cochran, J. K. (2015). Morality, rationality and academic dishonesty: A partial test of situational action theory. *International Journal of Criminology and Sociology*, 4, 192. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2015.04.19>

- Cochran, J. K. (2017). The effects of life domains, constraints, and motivations on academic dishonesty: A partial test and extension of Agnew's general theory. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 61(11), 1288-1308. <https://doi.org/10.1177/0306624X15618689>
- Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in education and teaching international*, 61(2), 228-239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Estep, H. M., Avalos, M. D., & Olson, J. N. (2017). The relationship between parenting styles, general deviance, academic dishonesty, and infidelity. *College Student Journal*, 51(4), 473-482.
- Etgar, S., Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2019). White-collar crime in academia: Trends in digital academic dishonesty over time and their effect on penalty severity. *Computers & Education*, 141, 103621. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103621>
- Farrington, D. P. (2017). Introduction to integrated developmental and life-course theories of offending. In *Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203788431>
- Fealy, S., Safar Pour, S., & Rasouli Azar, S. (2023). Effective factors on students' cheating behaviors on exams: A case study of Gorgan Islamic Azad University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20(1), 57-77. (In Persian)
- Gentina, E., Tang, T. L.-P., & Gu, Q. (2017). Does bad company corrupt good morals? Social bonding and academic cheating among French and Chinese teens. *Journal of Business Ethics*, 146, 639-667. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2939-z>
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). A general theory of crime. In *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Hendy, N. T., Montargot, N., & Papadimitriou, A. (2021). Cultural differences in academic dishonesty: A social learning perspective. *Journal of Academic Ethics*, 19(1), 49-70. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09391-8>
- Hirtenlehner, H., Farrall, S., & Bacher, J. (2013). Culture, institutions, and morally dubious behaviors: Testing some core propositions of the institutional-anomie theory. *Deviant Behavior*, 34(4), 291-320. <https://doi.org/10.1080/01639625.2012.726165>
- Kabiri, S., & Ngo, F. T. (2025). When life domains become problematic: A criminological exploration of academic dishonesty in Iran using Agnew's general theory of crime and delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 99, 102439. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2025.102439>
- Kazemian, A. (2017). Academic misconduct in carrying out an academic project: A study among the sixth-year students of Mashhad Dental School. *Journal of Mashhad Dental School*, 41(2), 139-146. (In Persian). <https://doi.org/10.22038/jmds.2017.8812>
- Kiaie Taleghani, N., & Zeinabadi, H. (2020). Consequences of scientific fraud of Iranian researchers in scientific-international databases: Analysis of a qualitative study. *Journal of Science and Technology Policy*, 13(2), 2-12. (In Persian). <https://doi.org/10.22034/jstp.2020.12.2.1175>
- Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement motivation and academic dishonesty: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 33(2), 427-458. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09557-7>
- Lee, S. D., Kuncel, N. R., & Gau, J. (2020). Personality, attitude, and demographic correlates of academic dishonesty: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(11), 1042. <https://doi.org/10.1037/bul0000300>
- Makarova, M. (2019). Factors of academic misconduct in a cross-cultural perspective and the role of integrity systems. *Journal of Academic Ethics*, 17(1), 51-71. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-9323-z>
- Malesky, A., Grist, C., Poovey, K., & Dennis, N. (2022). The effects of peer influence, honor codes, and personality traits on cheating behavior in a university setting. *Ethics & Behavior*, 32(1), 12-21. <https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1869006>
- Mann, F. D., Patterson, M. W., Grotzinger, A. D., Kretsch, N., Tackett, J. L., Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2016). Sensation seeking, peer deviance, and genetic influences on adolescent delinquency: Evidence for person-environment correlation and interaction. *Journal of abnormal psychology*, 125(5), 679. <https://doi.org/10.1037/abn0000160>

- McCabe, D. L., Feghali, T., & Abdallah, H. (2008). Academic dishonesty in the Middle East: Individual and contextual factors. *Research in Higher Education*, 49(5), 451-467. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9092-9>
- Nagy, V., & Groves, A. (2021). Rational choice or strain? A criminological examination of contract cheating. *Current Issues in Criminal Justice*, 33(3), 322-339. <https://doi.org/10.1080/10345329.2021.1874603>
- Onu, D. U., Onyedibe, M. C. C., Ugwu, L. E., & Nche, G. C. (2021). Relationship between religious commitment and academic dishonesty: is self-efficacy a factor? *Ethics & Behavior*, 31(1), 13-20. <https://doi.org/10.1080/10508422.2019.1695618>
- Parent, G., Laurier, C., Guay, J.-P., & Fredette, C. (2016). Explaining the frequency and variety of crimes through the interaction of individual and contextual risk factors. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 58(4), 465-501. <https://doi.org/10.3138/cjccj.2015E11>
- Park, E.-J., Park, S., & Jang, I.-S. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse education today*, 33(4), 346-352. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.12.015>
- Paternoster, R. (2019). How much do we really know about criminal deterrence?. In *Deterrence* (pp. 57-115). Routledge. <https://doi.org/10.2307/25766109>
- Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: a panel study. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1014-1029. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.854765>
- Payan, J., Reardon, J., & McCorkle, D. E. (2010). The effect of culture on the academic honesty of marketing and business students. *Journal of Marketing Education*, 32(3), 275-291. <https://doi.org/10.1177/0273475310377781>
- Qualls, R. (2014). The relationship between disciplinary practices in childhood and academic dishonesty in college students. *College Student Journal*, 48(3), 362-374.
- Reinke, N. B., Hatje, E., Parkinson, A. L., & Kynn, M. (2024). It (Still) Takes a Village: From Academic Dishonesty to a Culture of Academic Integrity. In *Worldviews and Values in Higher Education* (pp. 81-94). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80262-897-520241006>
- Shadmanfaat, S. M., Kabiri, S., Donner, C. M., Rahmati, M. M., Maddahi, J., Yousefvand, S., ... & Safiri, K. (2024). Cheating in Iran: An Examination of Academic Dishonesty Through the Lens of Situational Action Theory. *International Criminal Justice Review*, 10575677241271201. <https://doi.org/10.1177/10575677241271201>
- Sharma, R., Mehta, K., & Vyas, V. (2024). Investigating academic dishonesty among business school students using fraud triangle theory and role of technology. *Journal of Education for Business*, 99(2), 69-78. <https://doi.org/10.1080/08832323.2023.2260925>
- Sirca, C. L., & Billen, E. (2024). Predicting Academic Dishonesty: The Role of Psychopathic Traits, Perception of Academic Dishonesty, Moral Disengagement and Motivation. *Journal of Academic Ethics*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10805-024-09506-x>
- Stogner, J. M., Miller, B. L., & Marcum, C. D. (2013). Learning to e-cheat: A criminological test of internet facilitated academic cheating. *Journal of Criminal Justice Education*, 24(2), 175-199. <https://doi.org/10.1080/10511253.2012.693516>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Surahman, E., & Wang, T. H. (2022). Academic dishonesty and trustworthy assessment in online learning: A systematic literature review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1535-1553. <https://doi.org/10.1111/jcal.12708>
- Ternes, M., Babin, C., Woodworth, A., & Stephens, S. (2019). Academic misconduct: An examination of its association with the dark triad and antisocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 138, 75-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.031>
- Theart, C. J., & Smit, I. (2012). The status of academic integrity amongst nursing students at a nursing education institution in the Western Cape. *curationis*, 35(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/curationis.v35i1.27>
- Trost, K. (2009). Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 367-376. <https://doi.org/10.1080/02602930801956067>

- Varij Kazemi, A., & Asghari, Z. (2023). A look at the phenomenon of dissertation ghost writing in Iran: Policies and the condition of possibility. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 25(4), 1–22. (In Persian)
- Walker, N., & Holtfreter, K. (2015). Applying criminological theory to academic fraud. *Journal of Financial Crime*, 22(1), 48–62. <https://doi.org/10.1108/JFC-12-2013-0071>
- Waltzer, T., & Dahl, A. (2022). The moral puzzle of academic cheating: Perceptions, evaluations, and decisions. In D. A. Rettinger & T. Bertram Gallant (Eds.), *Cheating academic integrity: Lessons from the past, challenges for the future* (pp. 30–48). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781119868194.ch3>
- Wang, H., & Zhang, Y. (2022). The effects of personality traits and attitudes towards the rule on academic dishonesty among university students. *Scientific Reports*, 12(1), 14181. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-18394-3>
- Williams, M. W. M., & Williams, M. N. (2012). Academic dishonesty, self-control, and general criminality: A prospective and retrospective study of academic dishonesty in a New Zealand university. *Ethics & Behavior*, 22(2), 89–112. <https://doi.org/10.1080/10508422.2011.653291>
- Yu, H., Glanzer, P. L., & Johnson, B. R. (2021). Examining the relationship between student attitude and academic cheating. *Ethics & Behavior*, 31(7), 475–487. <https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1817746>
- Zhao, L., Mao, H., Compton, B. J., Peng, J., Fu, G., Fang, F., Heyman, G. D., & Lee, K. (2022). Academic dishonesty and its relations to peer cheating and culture: A meta-analysis of the perceived peer cheating effect. *Educational Research Review*, 36, 100455. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100455>
- Zhao, L., Peng, J., Yang, X., Yan, W., Ke, S., Batool, K., Li, Y., & Lee, K. (2024). Effects of academic dishonesty policy reminder on university students' exam cheating—a double-blind randomized controlled experimental field study. *Studies in Higher Education*, 49(4), 592–608. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2246073>

